أثرا تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة

للدكتور / سيد محمود الطواب
استاذ مساعد بقسم علم النفس ـ كلية التربية
ورئيس شعبة البحث والتطوير
مركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة

مقـــــــدمة:

لقد أصبحت العمليات الدافعية التي تؤثـر في اكتسـاب الطفـل للمعـرفـة أو المهارة واستخدامها أو نقلها، وكذلك بعض المفاهيم التربوية الأخرى ذات العلاقة بالدافعية من الأمور الهامة والمحيرة التي لم يتم كشف النقاب عنهـا تمامـا حتى الآن(Dweck, 1986)Æ·

ولقد شجع ماكليلاند وزملاؤه .McCleland, et al ـ منذ منتصف الخمسينات من هذا القرن ـ البحث في موضوع دافعية الانجاز، حين زودوا هذا المجال بطرق القياس الموضوعية التي تساعد في الكشف عن دافعية الانجاز عنـد الصغـار او الكبار على حد سواء، كما بينوا أن الحاجة العالية للانجاز High need to achieve سوف تؤدى الى انجاز متميز في المجالات المختلفة.

وكذلك لعب موراي Murray دورا كبيرا في دفع عجلـة البحث في هـذا المجـال، حين قدم دراسته المشهورة بعنوان «استكشافـات في الشخصيـة Exploration in Personality والتي تحقق فيها من وجود عشرين حاجة نفسية أهمهـا الحـاجـة للانجاز (Corsini, 1987).

وكان لكل من اتكنســون Atkinson وفيزر Feather دور هام أيضـا في هـذا المجال حين أشارا الى ان الدراسات الحالية قد ساعدت في توضيح مشكلة هامـة في مجال العلاقة بين قوة الدافع للانجاز والانجاز الفعلي. ووفقا لوجهة نظرهما «يرتبط الانجاز ايجابيا بقوة دافع خاص، هو دافع الانجاز فقط، عنـدمـا تثـار

توقعات اشباع هذا الدافع خلال الآداء، وعندما تثار بدرجة كافية توقعات اشباع الدوافع الأخرى خلال نفس الآداء لاضعاف هذه العلاقة البسيطة بين قوة الدافع والانجاز الفعلي» (Atkinson & Feather, 1966).

وفي بداية السبعينات كان لظهور علم نفس المعرفي Cognitive psychology تأثيره الواضح في البحث في دافعية الانجاز، وأصبح الباحثون خلال تلك الفترة مهتمين بمعرفة الأفراد لطبيعة الانجاز وأهدافهم في تحقيق الإنجاز. كما بينت الدراسات عبر الثقافية التشابهات والفروق بين ثقافات الامم وطرقها في تفسير أفرادها لمفهوم النجاح والفشل (Corsini, 1987).

أما في العشر سنوات الأخيرة فقد حدث تغير واضح في دراسة الدافعية بصفة عامة حيث بدأ الاهتمام بالمدخل الاجتماعي المعرفي Social-Cognitive Approach وتحول الاهتمام الى تأكيد المؤشرات المعرفية، أي كيف يعرف الأطفال المواقف؟ وكيف يفسرون الحوادث الماثلة فيها ثم كيف يجهزون المعلومات عن هذه المواقف؟ (Dweck, 1986) ولعل هذا ما نراه واضحا في تطبيق نظرية المعلومات في دراسة دافعية الانجاز بصفة خاصة.

وهكذا يمكن القول بأن موضوع الدافعية بصفة عامة، ودافعية الانجاز بصفة خاصة نالا في الدراسات الأجنبية اهتماما كبيرا نظرا لاهميتها وتأثيراتهما الهائلة في التعليم الصفي في جميع المراحل التعليمية من الحضانة حتى الجامعة، لكن قليلا من هذا الاهتمام قد أعطى لمثل هذه الموضوعات في البلاد العربية.

أهمية البحث:

تلعب دافعية الانجاز دورا هاما وخطيرا في رفع مستوى آداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها. وهذا ما أكده ما كليلاند في كتابه المعروف The achieving society حين رأى أن مستوى الانجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الاطفال في هذا المجتمع (McCelland, D.C., 1967) .

وهكذا تبدو أهمية دافعية الانجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، ولكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

لكن بوكوك (Boocock, 1972) قد أشار الى ان دافع الانجاز كما يقاس حاليا وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي الفعلي. كما بين دانهام Dunham, 1973 ارتباط دافعية الانجاز بمؤشرات كثيرة للتحصيل الأكاديمي الفعلي، لكن قليلاً من هذه الدراسات قدمت الدليل الواضح على أن مستوى التحصيل الفعلي يرتبط بطريقة مباشرة بالدافعية للانجاز عند الأفراد.

ولقد حاول كلنجر (Klinger, 1966) بيان العلاقة بين دافعية الانجاز والنجاح الأكاديمي الفعلي، حيث قام في هذا الصدد بمراجعة بعض الدراسات السابقة التي كشف بعضها عن علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي الفعلي، على حين بينت دراسات أخرى عدم وجود مثل هذه العلاقة، أي أن درجات الانجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والتحصيل المنخفض من الطلاب.

وهذا يؤكد التضارب في نتائج البحوث في هذا الميدان وعدم الوصول الى نتجية قاطعة حتى الآن، الأمر الذي يبرر اجراء المزيد من هذه الدراسات ليس فقط في مجتمعاتنا العربية ولكن أيضا في المجتمعات الأخرى.

كما يرى دويك (Dweck, 1986) أن معظم البحوث التيأجريتفي التعليم والانجاز في المهام المعرفية تركز على تحليل القدرات المعرفية الخاصة والمطلوبة للنجاح في هذه المهام، على حين قليل من هذه الدراسات تركز على العمليات الدافعية التي تؤثر في النجاح في هذه المهام المعرفية، مع العلم أننا جميعا نسلم بأن هناك عوامل أخرى غير القدرات المعرفية تؤثر وتحدد سلوك الأفراد في مواقف الاختبار بحيث تجعلهم يبحثون عن التحديات أويتجنبونها، يثابرون أو ينسحبون من المواقف الصعبة.

واذا كانت دافعية الانجاز أحد العوامل التي تؤثر في تحديد النجاح أو الفشل في المستقبل، فان لخبرات النجاح أو الفشل علاماتها المميزة في كل من شدة واتجاه الدافعية للانجاز عند الأفراد، فيشعرون بدافعية الانجاز اذا كانوا مدفوعين للنجاح، أو يشعرون بقلق الانجاز اذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل.

(سيد الطواب ١٩٨٦ ص ٢٩٩).

وهكذا تبدو العلاقة بين دافعية الانجاز والنجاح أو الفشل علاقة دائرية يؤثر

كل منها في آخر، كما يتأثر به - ولعلنا في هذه الدراسة نحاول أن نكشف عن أحد جوانب هذه العلاقة.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث الى كشف طبيعة العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي الفعلي عند طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. بمعنى آخر يهدف هذا البحث ال معرفة الفروق في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات نتيجة اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز وكذلك اختلاف مستويات الذكاء عند كل منهما.

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ - هل تختلف مستويات التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز والذكاء باختلاف الطلاب والطالبات؟

٢ - ما العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات؟

وهل تتأثر هذه العلاقة بعامل الذكاء؟

أي هل يختلف تحصيل الطلاب والطالبات ذوي الدافعية العالية للإنجاز عن أولئك أصحاب الدافعية المنخفضة للإنجاز مع ثبات عامل الذكاء؟

٣ - ما العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي عند الطلاب والطالبات؟ وهل تتأثر هذه العلاقة بعامل دافعية الإنجاز؟ أي هل يختلف تحصيل الطلاب والطالبات ذوي الذكاء المرتفع عن أولئك ذوي الذكاء المنخفض مع ثبات عامل دافعية الإنجاز؟

٤ - هل يختلف تأثير الدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات وفقاً لإختلاف مستويات الذكاء والجنس عند هؤلاء الطلاب والطالبات.

تحديد المفاهيم:

١ ـ دافعية الانجاز:

حدد ماكليلاند وزملاؤه (١٩٥٣) دافعية الانجاز «بأنها العملية التي يدرك الفرد فيها الانجاز بمعايير التفوق، وأن يخبر الشعور الطيب أو غير الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير». (McClelland etal., 1953).

ولقد افترض في كل الدراسات الاولى في هذا المجال ان الحاجة للانجاز ماثلة في كل موقف يتميز بالمنافسة وفقا لمعايير التفوق. تلك المعايير التي يمكن ان تتحدد وفقا لانجازات الاخرين او مستوى طموح الفرد ذاته (Corsini, 1987).

أما هليجارد وزملاؤه Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979 فتشير دافعية الانجاز عندهم الى تحديد الفرد لأهدافه وفقا لبعض معايير التفوق في انتاجه أو أنجازه.

ويرى آخرون ان الدافع للانجاح هو الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، ويوصف الافراد ذوو الدافعية المرتفعة للانجاز بأنهم يميلون الى بذل الجهد للحصول على النجاح في كل المواقف المختلفة.

(فاروق عبدالفتاح ١٩٨١، ص ٥).

أما بالنسبة للتعريف الاجرائي لدافعية الانجاز في هذا البحث فهي عبارة عن الدرجة التي يحصل عليها الطلاب والطالبات في اختيار الدافعية للانجاز المستخدم في هذه الدراسة. وتشير الدرجة العالية في المقياس الى مستوى مرتفع من الدافعية للانجاز على حين تشير الدرجة المنخفضة الى مستوى منخفض من دافعية الانجاز. واعتبر الوسيط هو النقطة التي تفصل بين المستويين.

٢ ـ الذكاء:

اختلف علماء النفس منذ البداية في تحديد مفهوم الذكاء، وقدموا العديد من التعريفات التي اختلفت باختلاف مدارسهم الفكرية التي ينتمون اليها. فمنهم من أكد على تكيف الفرد مع البيئة، ومنهم من أكد على قدرة الفرد على التعلم والتفكير، ومنهم من اهتم بتأكيد الوظائف السلوكية التي يتصف بها الكائن

الحي. ومن أمثلة هؤلاء العلماء وكلسر Wechsler وبينيه Binet وشتيرن Stern وتيرمان Terman وسبيرمان Spearman وبيرت Burt وبياجيه Piaget وغيرهم.

وفي النهاية اتفق علماء النفس على التعريف الاجرائي للذكاء والذي يرى أن الذكاء «هو ما يقيسه اختبار الذكاء» ولعل هذا هو التعريف الذي يتبناه الباحث في هذا البحث حين يرى أن الذكاء:

«هو الدرجة التي يحصل عليها كل من الطلاب والطالبات في اختبار الذكار المستخدم في هذا البحث».

٣ ـ التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي السابق للطالب أحسن دليل على ما يمكن ان يحصله هذا الطالب في المستقبل، حيث تهتم المدارس والجامعات بدرجات الطلاب، وهو أول ما يلفت النظر عند تقويم الطلاب وتوجيههم الوجهة التي يمكن ان ينجحوا فيها (فؤاد البهي السيد ١٩٦٨).

ورغم أهمية التحصيل في العملية التربوية، الا انه ليس المتغير الوحيد في عملية التعلم، نظرا لأن التحصيل هو نتاج عملية معقدة تؤثر فيها عوامل مختلفة (سيد الطواب ١٩٧٤). وحتى ان الدرجات التي يحصل عليها الطالب او الطالبة ليست دائما مقياسا صادقاً لقدرته على التحصيل، فكثيرا ما تتداخل في عملية التحصيل عوامل كثيرة بعضها مرتبطة بالتلميذ وقدراته ودافعيته، وبعضها الآخر مرتبط بالخبرة المتعلّمة وطريقة تعلمها أو بالظروف البيئية التي تحيط بالتلميذ من أسرة ومدرسة ومجتمع بصفة عامة.

أما التعريف الاجرائي والذي يلتزم به الباحث في هذا البحث فهو «التحصيل الدراسي عبارة عن متوسط ما يحصل عليه الطالب أو الطالبة من درجات في أحد المساقات الدراسية، أو في مجموعة من المساقات الدراسية والتي تقاس في هذه الحالة بالمعدل التراكي (GPA).

أنواع دافعية الانجاز:

يميز شارلز سمث (Charles smith), 1969 بين نوعين أساسيين من دافعية الانجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

١ ـ دافعية الانجاز الذاتية: Autonomous Ach. Motivation

وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف كما يمكن ان تتضمن معيار مطلق للانجاز.

٢ ـ دافعية الانجاز الاجتماعية: Social Ach. Motivation

وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف. فاذا كانت دافعية الانجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الانجاز الاجتماعية. أما اذا كانت دافعية الانجاز هي المسيطرة في الموقف، فان كلا منهما يمكن ان يكون فعالا في الموقف.

وكثيرا ما يستخدم علماء النفس دافعية الانجاز بمعنى دافعية الكفاءة Moti-vation for Competence لكن ماتز (Mathis, et al., 1970) وزملاؤه يفرقون بينهما على أساس أن الدافعية للكفاءة تهتم أكثر بالسرور والبهجة الوقتية التي يحققها الفرد، بينما دافعية الانجاز تهتم بالانجازات المستقبلية والنجاح في المستقبل. كما أكدوا أهمية كل منهما، لكن التعليم يكون أسرع عند الأطفال ذوي المستوى العالي من دافعية الانجاز (Mathis, et al., 1970).

الدراسات السابقة:

لقد ربط ماكليلاند وزملاؤه (١٩٥٣) بين دافعية الانجاز وعمليات التطبيع الاجتماعي عند الأطفال، حيث وجدوا أن دافعية الانجاز ترتبط بتدريبات الوالدين في تنشئة الطفل التي تؤكد المنافسة والتفوق، بالاضافة الى أساليب التعزيز الايجابية للعمل الطيب والتعزيزات السالبة لمواقف الفشل.

كما ان لدافعية الانجاز أصولها في خبرات التعلم خلال سنوات الطفولة، فالطفل الذي يلتحق بالمدرسة الابتدائية بدرجة عالية في الانجاز، من المحتمل ان يصل هذا الطفل الى المراهقة والرشد ولديه هذه الدافعية العالية للانجاز. ولعل هذا ما أكده كل من موسين Mussen وكونجر Conger وكاجان Kagan حين أشاروا بأن الأطفال الذين بينوا رغبة قوية للانجاز خلال سنوات ما قبل

المدرسة يميلون أيضا الى استمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر. (Mussen, Conger and Kagan, 1980).

كما كشفت الدراسات التتبعية لهؤلاء الأطفال أنهم حققوا مستويات نجاح مرتفعة في المدرسة الثانوية والجامعة، كما شغلوا المراكز المرموقة في المجتمع.

كما توجد كثير من الدراسات التجريبية التي اهتمت بتنمية الدافعية للانجاز عند تلاميذ المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة، فلقد حاول كولب (Kolb, 1965) زيادة دافعية الانجاز عند مجموعة من طلاب المدرسة الثانوية أثناء الفصل الدراسي الصيفي، وكانت عينة بحثه من الطلاب ذوي الذكاء العالي، لكن انجازاتهم المدرسية منخفضة. وقد تعلم هؤلاء الطلاب خصائص الأفراد ذوى الدافعية العالية للانجاز. وأشارت النتائج الى ان الطلاب الذين دربوا قد زادت درجات الدافعية لديهم كما تحسن أداؤهم الأكاديمي بصورة جوهرية ودالة احصائيا مقارنة بالمجموعة الاخرى التي لم تدرب.

كما كشفت الدراسات السابقة أيضا عن وجود العديد من العوامل غير العقلية ذات التأثير الهام على دافعية الانجاز عند الأطفال. فالوالدان بقيمهم واتجاهاتهم ومستوى تعليمهم وطموحهم، وكذلك حالتهم الاقتصادية والاجتماعية لها تأثير كبير على دافعية الانجاز عند أبنائهم. فقد تبين مثلا أن طفل ما قبل المدرسة الابتدائية سوف ينمى دافعية الانجاز، لكي ينجح في الانشطة ذات القيمة عند والديه (Stiles, 1969) كما أظهر أباء الأطفال ذوى الحاجة العالية للانجاز وأمهاتهم تشجيعاً أكثر لأطفالهم للنجاح في المهام التجريبية أكثر من آباء الأطفال ذوى المستوى المنخفض لدافعية الانجاز وأمهاتهم. ويبدو أن للأسرة تأثيرها الواضح في تكوين حاجات الانجاز الاكاديمي والعقلي، حيث يؤكد آباء الأطفال الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات دافعية الانجاز على أهمية النجاح والاستقلال، وهم غالبا ما يكافئون أولادهم على الانجازات التي يحققونها (لندا ل. ديفيدوف ١٩٨٣). وعلى كل حال فانه من المؤكد أختلاف هذه التأثيرات الوالدية بصورة واضحة وفقا لجنس الوالدين أو الطفل وترتيبه ومجال سلوك الانجاز.

وأشار كل من روزن وأندريد Rosen & D'Andrade, 1959 الى ان هناك نمطا خاصا من العلاقات الأسرية هو الذي يحث على نمو دافعية الانجاز عند الابناء.

كما بينا ايضا ان الوالدين للابناء ذوي الدافعية العالية للانجاز لديهم مستوى عال من الطموح بالنسبة لهؤلاء الأبناء، كما كان دورهم ايجابيا وذا تـأثير كبير في مجال السلوك المرتبط بالانجاز، مقارنة بآباء الاطفال ذوي الدرجة المنخفضة في الإنجاز وأمهاتهم.

كما أشار موسن وزمـلاؤه الى أن أمهـات الاطفـال ذوي الحـاجـة العـاليـة للانجاز غالبـا مـا يشجعن أطفـالهن، ويكـافئن محاولات الانجـاز عنـد هؤلاء الأطفال منذ سنـوات المهـد الأولى، كما كن يتجـاهلن طلبهم في المسـاعـدات غير المعقولة او المفرطة . كما كان هؤلاء الأطفال أيضا أكثر استقلالية واعتمادا على الذات مقارنة بالأطفال الآخرين المنخفضين في دافعية الانجاز (Musen, et al., 1980).

كما لاحظ موسن وزملاؤه أيضـا ان الأطفال الـذين قضـوا جـزءاً كبيرا من وقتهم في تحقيق بعض المهام العقلية أظهروا سلوكا أقل تبعية نحو الكبار، وأقل تطلعاً نحو المساعدة والتأييد العاطفي، مقارنة بالآخرين الذين لم يهتمـوا بمثـل هذه الأنشطة العقلية.. كما ظهرت أدوار سلوك الكبـار في ألعـابهم، كما كـانـوا مقبولين بدرجة أكبر كقادة من زملائهم.

وكان يميل أباء وأمهات هؤلاء الأطفال الى الاشتراك انفعاليـا في الأعمال التي يقوم بها أبناؤهم والتي ترتبط بالانجاز، كما يضع هؤلاء الآباء والأمهات معايير مرتفعة للتفوق، ويرفعون من توقعاتهم كلما حقق أبنـاؤهم تقـدمـا. (لنـدا ل. ديفيدوف ١٩٨٣).

ومن ناحية أخرى فقد وجـدت كـرانـدال (Krandall, 1969) نتائج مخالفـة لسابقتها حيث تبين أن الأطفال الذين كانوا على درجة عالية في دافعية الانجـاز لم يقضوا وقتاً أطول، أو بذل محاولات أكثر في أنشطة الانجاز العقلي، مقـارنـة بالأطفال المنخفضين في دافعية الانجاز. وقد فسرت هذه الناحيـة هـذا التناقض بين نتائج بحثها وغيره من البحوث الأخرى بصعوبة الطريقـة المتبعـة لقيـاس دافعية الانجاز.

أما عن علاقة دافعية الانجاز بالتحصيل الأكاديمي الفعلي فيوجد العديـد من الدراسات التي اهتمت بكشف طبيعـة هـذه العـلاقـة في المستـويـات التعليميـة المختلفة. ولقد حاول كلنجر Klinger, 1966 مراجعة البحوث التي اهتمت بالتنبؤ

بالنجاح الاكاديمي عن طريق قياس دافعية الانجاز عند هؤلاء التلاميذ. وتبين انه من بين خمس دراسات تمت مراجعتها، إثنتان فقط منها توصلتا الى علاقة ايجابية بين دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي، أي أن الأطفال ذوي الدرجات العالية في دافعية الانجاز كانوا أفضل تحصيلا من الآخرين ذوي الدرجات المنخفضة في دافعية الانجاز على حين أشارت ثلاثة من هذه البحوث الى أن درجات دافعية الانجاز لا تميز بين ذوي التحصيل العالي والمنخفض من التلاميذ (Klinger, 1966).

وعندما أجريت دراسات أخرى على مجموعات من الأطفال متساوية في القدرة ومختلفة في مستوى الدافع للانجاز، تبين أن أداء المجموعة ذات الدافع العالي للانجاز، كان أفضل من أداء المجموعة الأخرى في اختبارات السرعة في اللغة والحساب وحل المشكلات، كما كانت أكثر مثابرة وميلا للاستمرار في العمل والاجتهاد فيه، حتى في حالة عدم وجود ضغط أو مراقبة خارجية (فاروق عبدالفتاح موسى ١٩٨١).

وقد حاول كل من سيموتز وبب (Simons & Bibb), 1974 بحث العلاقة بين دافعية الانجاز وقلق الامتحان(Test Anxiety)مع المستوى المنخفض في التحصيل المدرسي عند أطفال المدرسة الابتدائية، حيث قام هذان الباحثان بقياس الحاجة للإنجاز والحاجة لتجنب الفشل في عينة تتكون من أربعمائة طفل (٢١٠ ذكور + ١٩٠ اناث) اختيروا بطريقة عشوائية من كل أطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس، من ست مدارس مختلفة في منطقتين متجاورتين في شمال ولاية الينوي الأمريكية. وقد تم تصنيف متغيرات الدراسة الى فئتين من دافعية الإنجاز، الأمل في النجاح والخوف من الفشل. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن قلق الإمتحان عامل هام وذو دلالة احصائية عند أصحاب التحصيل المنخفض من الذكور وليس كذلك بالنسبة للإناث. كما ارتبط الأمل في النجاح بطريقة دالة احصائية مع التحصيل الأكاديمي العالي، بينما ارتبط الخوف من الفشل مع التحصيل الدراسي المنخفض بطريقة دالة إحصائياً أيضا.

كما أشارت بعض الدراسات السابقة أيضا الى أن الأطفال ذوي الحاجة العالية للانجاز موجهون نحو النجاح(Success Oriented) بينما بدا أن فشل الاطفال المنخفضون في دافعية الانجاز موجهون نحو تجنب الفشل، كما ان

لديهم كمية عالية من قلق الامتحان مقارنة بكمية أقل عند الآخرين ذوي الدافعية العالية للانجاز (Simons & Bibb, 1974).

كما تبين في بعض الدراسات عدم وجود علاقة جوهرية بين الحاجة للانجاز عند الاناث وبعض المتغيرات الاخرى. فقد أشارت مارتينا هورنر(Martina Horner , 1968) الى أن النساء في بعض الثقافات يعتقدن أن الطموح غير مناسب لهن خاصة في الميادين التي يسيطر فيها الرجال ونتيجة لذلك يسيطر عليهن الخوف من النجاح(Fear of Success). وهذا ما وجدته هذه الباحثة في دراستها عن دافعية الانجاز عند طلاب وطالبات جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الامريكية. فقد تبين ان طالبات الجامعة يرغبن في تجنب تحصيل النجاح. وأن دافعيتهن الحقيقية للانجاز قد أفسدتها تلك الرغبة وكذلك الخوف من الرفض الاجتماعي المرتبط بهذا النجاح ولذلك أنكرت ٦٥٪ منهن امكانية تحصيل النجاح مقابل أقل من ١٠٪ فقط من عينة الذكور. (Horner, M., 1968).

أما من حيث تأثير عامل الذكاء في التحصيل المدرسي خلال المراحل التعليمية المختلفة، فقد كان من اكثر الموضوعات اهتماماً من جانب علماء النفس والتربية منذ بداية هذا القرن وحتى الان، حتى اصبح التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب عن طريق قياس امكانياتهم في الذكاء من الامور البديهية. فغالبا ما يحصل الافراد ذوو الاداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة، بينما يميل ذوو الاداء المنخفض الى الحصول على تقديرات ضعيفة في التحصيل الاكاديمي.

كما تبين ايضا ان كلا من تقديرات المعلمين ودرجات التحصيل المدرسي والنجاح في المجال الدراسي أو المهني تعد دالة للذكاء (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٥٣٩).

وجدير بالذكر ان نتائج الدراسات السابقة في مجال تأثير الذكاء في التحصيل المدرسي او العلاقة بينهما كلها متسقة فيما بينها ومؤيدة لوجود علاقة موجبة (حوالى ٠,٥٠) بين الذكاء والتحصيل المدرسي (Sprinthall, 1977, p. 483)

ورغم أهمية عامل الذكاء، الا اننا يجب الا نغالي في حساب اهميته على حساب العوامل الاخرى التي تساعد الطالب في النجاح والتحصيل. فاختبارات الذكاء تقيس شيئا واحدا ضروريا، ولكنه غير كاف للانجاز المدرسي الجيد.

فروض البحث:

في ضوء هدف البحث ومشكلته، وفي ضوء الدراسات السابقة أمكن تحديد الفروض الاربعة الأساسية على النحو التالي:

١ ـ لا توجد فروق جوهرية ،دالة احصائياً بين متوسطات درجات دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات.

٢ ـ متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات ذوي الدافعية العالية للانجاز أعلى من متوسط درجات تحصيل الطلاب والطالبات ذوي الدافعية المنخفضة للانجاز، والفرق دال احصائيا.

٣ ـ متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات ذوي الذكاء المرتفع أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات ذوي الذكاء المنخفض والفرق دال احصائيا.

٤ ـ يختلف تأثير الدافعية للانجاز في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات وفقا لاختلاف مستويات التفاعل المشترك مع عاملي الذكاء والجنس لدى هؤلاء الطلاب والطالبات.

ويمكن أن ينقسم هذا الفرض الأخير الى أربعة فروض فرعية أخرى كالآتي:

أ ـ يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات وفقاً للتفاعل المشترك بين دافعية الانجاز والجنس لدى هؤلاء الطلاب والطالبات.

ب ـ يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات وفقاً للتفاعل المشترك بين الذكاء والجنس لدى هؤلاى الطلاب والطالبات.

جـ ـ يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات وفقا للتفاعل المشترك بين دافعية الانجاز والذكاء عند هؤلاء الطلاب والطالبات.

د ـ يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات وفقاً لاختلاف مستويات التفاعل بين عوامل دافعية الانجاز والذكاء والجنس لدى هؤلاء الطلاب والطالبات.

الطريقة والاجراءات: Method & Procedures

أولاً: عينة البحث: Sample

تكونت عينة هذا البحث المبدئية من مئة وخمسة وخمسين طالباً وطالبة (٧٢ طالب + ٨٣ طالبة) من طلاب وطالبات المستوى الأول بكليات التربية والآداب والعلوم الادارية والسياسية، بجامعة الامارات العربية المتحدة وهم يمثلون شعبتين من شعب علم نفس النمو التي يقوم الباحث بتدريسها هذا المساق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٩٨٧/١٩٨٨م.

وبعد تدقيق استجابات كل من الطلاب والطالبات على المقاييس المستخدمة في البحث تم استبعاد بعض الطلاب والطالبات الذين لم يتموا المقاييس المطلوبة بسبب مرات الغياب أثناء التطبيق. وأصبحت العينة النهائية لهذا البحث تتكون من (٦٠) طالبا و(٨٠) طالبة.

ثانيا: الأدوات:

أ ـ قياس دافعية الانجاز

تم استخدام «اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين» وهو من تأليف هـ. هيرمانز Herrmansوقد ترجمه وأعده للبيئة العربية فاروق عبدالفتاح موسى

ويتكون هذا الاختبار من ثمان وعشرين فقرة غير كاملة (١٩ عبارة موجبة +٩ عبارات سالبة) ويلي كل منها عددمن الإختيارات المتعددة التي يمكن ان تكمل الفقرة. والمطلوب من الطالب او الطالبة أن يكمل هذه الفقرة الناقصة بإحدى الإختيارات الممكنة التي تلي هذه الفقرة (فاروق عبدالفتاح موسى ١٩٨١).

والاختبار يصلح للاطفال والراشدين، وقد تم تقنينه على البيئة المصرية على تلاميذ وتلميذات من المدارس الاعدادية والثانوية والجامعية في المراحل العمرية من (١٣ حتى ٢٤ عاماً).

ثبات وصدق اختبار الدافعية للانجاز:

قام معد الاختبار بحساب ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين واستخدام معامل الفا على عينة كبيرة من تلاميذ وتلميذات المراحل المختلفة ثم حسبت

معاملات الثبات لكل من البنين والبنات والعينة الكلية وتوصل الى معاملات ثبات طيبة تراوحت بين ٦٤٣, حتى ٠,٨٠٣ كما تم حساب الثبات أيضا عن طريق التجزئة النصفية للاختبار وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٣٩ حتى ٠,٨٧١ (فاروق عبدالفتاح موسىء، ١٩٨١).

وزيادة في الحرص والتأكيد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار في بيئة الامارات العربية المتحدة وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية في عينة البنين (ن = ٦٠). وحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم استخدام معادلة سبيرمان براون في حساب الثبات. وتبين ان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠,٦١٨ ومعامل الثابت = ٠,٧٦١ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١. أما من حيث الصدق فقد جاء في كتاب التعليمات ان المقياس قد عرض على محكمين متخصصين في علم النفس والقياس النفسي وأن عباراته لا تقل عن ٨٧,٥٪ موافقة بين المحكمين من حيث انتماء العبارات الى الدافع للانجاز. كما حسب الصدق التجريبي مع محك آخر خارجي وتبين أن معامل الصدق ٠,٦٧ ويبدو ان الاختبار يتمتع بدرجة عالية وكافية من الثبات والصدق في البيئة العربية بحيث يمكن الاطمئنان الى استخدامه.

جـ ـ قياس الذكاء:

تم قياس ذكاء كل من الطلاب والطالبات عن طريق استخدام اختبار الذكاء المصور وهو من اعداد وتقنين احمد زكي صالح، وهو اختبار غير لفظي جمعي، وأسئلته عبارة عن مجموعة من الصور التي يطلب من المفحوص ادراك العلاقة بينها. وقد استخدم هذا المقياس لعدة اسباب منها أنه أكثر مقاييس الذكاء شيوعا في البيئات العربية. كما أنه مناسب لهدف البحث وعملية القياس. كما يمكن تطبيقه على المراحل التعليمية المختلفة. كما ان هناك كثيرا من الدراسات التي استخدمته بنجاح خلال السنوات الماضية في كثير من البيئات العربية حيث انه متحرر من عوامل الثقافة البيئية (أحمد زكي صالح ١٩٧٤). كما استخدم في دراسات كثيرة في دول الخليج العربية.

د ـ ثبات وصدق اختبار الذكاء المصور:

رغم قدم هذا الاختبار لكنه مازال يستخدم بنجاح حتى الان في كثير من

الدراسات الحديثة التي اجريت لحساب ثباته وصدقه. فحسبت معاملات الثبات في كثير من الابحاث في البلاد العربية المختلفة بطرق كثيرة سواء التجزئة النصفية او تحليل التباين أو اعادة الاختبار ـ وكانت المعاملات تمتد ما بين ٠,٧٥ ـ ٠,٨٥.

كما قام الباحث بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية واستخدام معادلة سبيرمان براون (على عينة البنين (ن = ٥٠) وتبين ان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠,٦٩ وأن معامل الاتساق الداخلي (أي الثبات) = ٠,٨٢ تقريباً.

أما من حيث الصدق فقد تم حساب الصدق في كثير من الدراسات أيضا بأكثر من طريقة منها علاقة الاختبار بغيره من المحكات الأخرى والتي كانت نتجيتها معاملات ارتباط لها دلالتها الاحصائية عند مستوى ٠,٠١ وبعضها الأخرى عند مستوى ٠,٠٥ كما حسب الصدق العاملي لهذا المقايس في كثير من الدراسات ووجدوا تشبعاً عالياً لهذا الاختبار بالعامل العام.

(أحمد زكي صالح ١٩٧٤)

نتائج البحث*:

أولاً: أ ـ الفروق بين المتوسطات ودلالاتها الاحصائية عند كل من الطلاب والطالبات في المتغيرات الرئيسية للبحث.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق باستخدام اختبار «ت» لكل من عينة الطلاب وعينة الطالبات في المتغيرات المستقلة (دافعية الانجاز ـ والذكاء) وللمتغير التابع أيضا وهو التحصيل الدراسي. وكذلك قيمة «ف» لتجانس مجموعتي الطلاب والطالبات في هذه المتغيرات. والنتائج الخاصة بهذا الجانب معروضة في جدول رقم (١).

جدول رقم (١) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات عند الطلاب والطالبات في دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل وكذلك قيمة «ف» للتجانس.

العوامل	الطلاب ن = ٦٠		الطالبات ن = ٨٠		قيمة «ف» للتجانس	قيمة «ت»
	م	ع	م	ع		
دافعية الانجاز	٩٣,٣٠	١٩,١٧	٩٣,٢٥	١٤,٨٧	*١,٦٦	,٠١٧
الذكاء	٣٥,٠٥	٨,٦٣	٣٦,٢١	٧,٩٨	١,١٧	٠,٨٢
التحصيل الدراسي	٦٥,٣٦	١١,١١	٦٩,٩٣	١٠,٢٢	١,١٨	**٢,٥١

* $P < 0.05$
** $P < 0.01$

* يشكر الباحث الاخ السيد/ عبدالحافظ الشايب الباحث بمركز البحوث والتطوير والخدمات التربوية والنفسية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة، على جهوده في المساعدة في استخدام برنامج SAS في الحساب الالي.

ب ـ المتوسطات والانحرافات المعيارية في التحصيل الدراسي داخل الخلايا: تم توزيع أفراد العينة الكلية بالنسبة لمتغيرات البحث الرئيسية وفقا للتصميم العاملي ٢×٢×٢ = (٨ خلايا غير متساوية العدد) وهي كالآتي:

١ ـ	الجنس	طلاب / طالبات
٢ ـ	دافعية الانجاز	مرتفع (أعلى من الوسيط)
		منخفض (أقل من الوسيط)
٣ ـ	الذكاء	مرتفع (أعلى من الوسيط)
		منخفض (أقل من الوسيط

وبهذا يكون لدينا تصميم عاملي ذو ثمانية خلايا غير متساوية العدد وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في المتغير التابع لكل خلية من هذه الخلايا. والنتائج معروضة في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لكل خلية من الخلايا الثمانية في التصميم العاملي.

الجنس		ن = ٦٠ طلاب		ن = ٨٠ طالبات	
دافعية الانجاز	الذكاء	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض
مرتفع	ن	١٨	١٠	٢٣	٢١
	م	٧٤,١١	٦٩,٣٠	٧٤,٠٩	٦٩,٧١
ن = ٧٢	ع	٦,٢٤	٢,٧٩	٨,٦	٨,٠٩
منخفض	ن	١٥	١٧	١٨	١٨
	م	٦٣,٢٧	٥٥,٦٤	٧٣,٥٠	٦١,٢٨
ن = ٦٨	ع	١٠,٩٧	١٠,٢١	١٢,٠١	٧,٢٥

ثانياً: معاملات الارتباط:

أ ـ معاملات ارتباط بيرسون: Pearson Correlation Cofficient

تم حساب مصفوفات معاملات ارتباط بيرسون لعوامل دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل الدراسي في عينة الطلاب وفي عينة الطالبات وفي العينة الكلية. والنتائج معروضة في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين دافعية الانجاز والذكاء والتحصيل الدراسي لكل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية.

الارتباط	الطلاب ن = ٦٠	الطالبات ن = ٨٠	العينة الكلية ن = ١٤٠
دافعية الانجاز والتحصيل	***,٨١	***,٤٥	***,٦٢
الذكاء والتحصيل	**,٤٦	**,٥١	**,٤٩
دافعية الانجاز والذكاء	*,٢٥	,١٣	*,١٩

$* P < .50 \quad ** P < .01 \; *** P < .001$

ب ـ معاملات الارتباط الجزئية: Partial Correlations

تم حساب معاملات الارتباط الجزئية بين كل متغيرين من متغيرات البحث الرئيسية مع عزل تأثير العامل الثالث لكل من الطلاب والطالبات وكذلك العينة الكلية.

جدول رقم (٤) يوضح الارتباطات الجزئية بين متغيرات البحث الرئيسية مع عزل العامل الثالث لكل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية.

العلاقات بين متغيرين مع عزل الثالث	الطلاب ن = ٦٠	الطالبات ن = ٨٠	العينة الكلية ن = ١٤٠
دافعية الانجاز والتحصيل ـ مع عزل الذكاء.	***,٨٠	***,٤٥	***,٦١
الذكاء والتحصيل ـ مع عزل دافعية الانجاز.	**,٤٥	**,٥١	**,٤٨
دافعية الانجاز والذكاء ـ مع عزل التحصيل.	*,٢٣	,١٣	,١٦

* P < .05 ** P< .01 *** P <.001

ثالثا: نتائج التباين الثلاثي: Three Ways ANOVA

تم حساب تحليل التباين الثلاثي بالنسبة الى ثلاثة متغيرات مستقلة (الجنس: ذكور، اناث)، دافعية الانجاز: (مرتفع، منخفض) والذكاء: (مرتفع/منخفض). وإعتبار التحصيل الدراسي متغير تابع. وقد حاول الباحث معرفة دلالة الفروق بين المجموعات المختلفة في هذا التصميم العاملي ٢×٢×٢. والنتائج معروضة في جدول رقم (٥).

مصدر التباين	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	١	٧١٢,٤٠	**٩,٠٧	,٠١
دافعية الانجاز	١	٢٣٨٨,٥٨	٣٠,٤١	,٠٠١
الذكاء	١	١٩٦٥,٧٥	٢٥,٠٣	,٠٠١
الجنس × دافعية الانجاز	١	٤٧١,٥٣	*٦,٠٠	,٠٥
الجنس × الذكاء	١	١٩,٩٣	٠,٢٥	غير دال
دافعية × الانجاز × الذكاء	١	٢٨٠,١٩	٣,٥٧	غير دال
دافعية الانجاز × الذكاء × الجنس	١	٥٢,٥٩	٠,٦٧	غير دال
داخل المجموعات (الخطأ)	١٣٢	٧٨,٥٤		

مع درجات حرية ١ ، ١٣٢

ف دالة عند مستوى ٠,٠٥* = ٣,٨٤

عند مستوى ٠,٠١** = ٦,٦٣

عند مستوى ٠,٠٠١ = ١٠,٨٣

وحيث أن العوامل المستقلة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ على الاقل في تأثيراتها الرئيسية في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وهو ما يسمى(main effects) جدول رقم (٥)، فيجب أن نقارن بين المستويات الثنائية لكل عامل من هذه العوامل. والنتائج الخاصة بهذا الجانب معروضة في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) يوضح المقارنات الثنائية لكل عامل من العوامل الرئيسية الثلاثة وقيمة «ف» ومستوى الدلالة

العوامل	المجموعات	ن	متوسط التحصيل	الفروق	قيمة «ف»
الجنس	ذكور أناث	٦٠ ٨٠	٦٥,٣٧ ٦٩,٩٣	٤,٥٦	**٩,٠٧
دافعية الانجاز	مرتفع منخض	٧٢ ٦٨	٧٢,١٥ ٦٣,٥٤	٨,٦١	***٣٠,٤١
الذكاء	مرتفع منخفض	٧٤ ٦٦	٧١,٧٦ ٦٣,٧٣	٨,٠٣	***٢٥,٠٣

** $P< .01$ *** $P<.001$

ولما كان هناك تفاعل دال احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين مستوى عامل دافعية الانجاز (مرتفع/منخفض)، وعامل الجنس (طلاب/ طالبات) فلابد من اجراء المقارنات المتعددة الممكنة بين المجموعات الأربعة التالية:

(١) طلاب دافعية انجاز مرتفعة.

(٢) طلاب دافعية انجاز منخفضة.

(٣) طالبات دافعية انجاز مرتفعة.

(٤) طالبات دافعية انجاز منخفضة.

ولقد استخدمت طريقة شيفي للمقارنات المتعددة لكل الاحتمالات الممكنة (Glass & Stanley, 1970, p. 388). Scheffé Method in Multiple Comparisons

ويمكن أن يكون لدينا ست مجموعات للمقارنة على النحو التالي:

م١ ـ م٢ طلاب دافعية انجاز مرتفعة / طلاب دافعية انجاز منخفضة.

م١ ـ م٣ طلاب دافعية انجاز مرتفعة / طالبات دافعية انجاز مرتفعة.

م١ ـ م٤ طلاب دافعية انجاز مرتفعة / طالبات دافعية انجاز منخفضة.

م٢ ـ م٣ طلاب دافعية انجاز منخفضة / طالبات دافعية انجاز مرتفعة.

م٢ ـ م٤ طلاب دافعية انجاز منخفضة / طالبات دافعية انجاز منخفضة.

م٣ ـ م٤ طالبات دافعية انجاز مرتفعة / طالبات دافعية انجاز منخفضة

والنتائج التي توضح هذه المقارنات الممكنة معروضة في جدول رقم (٧).

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج الفرض الأول:

بالنظر في جدول رقم (١) يتضح أن متوسط دافعية الانجاز عند الطلاب ٩٣,٣٠ بانحراف معياري قدره ١٩,١٧، على حين أن متوسط درجات دافعية الانجاز للطالبات ٩٣,٢٥ بانحراف معياري قدره ١٤,٨٧، وكانت قيمة «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات ٠٧,، وهو فرق غير دال احصائيا.

كما اشارت النتائج في نفس هذا الجدول الى ان متوسط الدرجات للذكاء عند الطلاب ٣٥,٠٥ بانحراف معياري قدره ٨,٦٣، على حين كان متوسط درجات الذكاء للطالبات ٣٦,٢١ بانحراف معياري قدره ٧,٩٨، وكانت قيمة «ت» لدلالة هذه الفروق ٠٨٢,، وهو فرق غير دال احصائيا ايضا.

وهكذا يتضح عدم وجود فروق جوهرية دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات عينة هذا البحث في دافعية الانجاز والذكاء. وهذا يؤيد الجزء الأول من الفرض الأول في هذه الدراسة والذي يقرر عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين.

وجدير بالذكر أن هذه النتيجة التي تقرر عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء ليست جديدة في هذا المجال، بل متفقة تماما مع نتائج كل الدراسات السابقة التي لم تجد فروقا بين الجنسين في الدرجة الكلية للذكاء خلال المراحل العمرية المختلفة، وان وجدت فروق بينهما فهي في درجات الاختبارات الفرعية التي يتكون منها مقياس الذكاء.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في دافعية الانجاز فهذا يختلف مع نتائج الدراسة المشهورة التي قامت بها مارتينا هورنز M. Horner, 1968 عن دافعية الانجاز عند طلاب وطالبات الجامعة في المجتمع الامريكي، حيث توصلت هذه الباحثة الى أن طالبات الجامعة يملن الى تجنب تحصيل النجاح، والخوف من الرفض الاجتماعي المرتبط بهذا النجاح، اي ان الطالبات اقل دافعية للانجاز من الطلاب.وهذا يخالف ما توصلت اليه الدراسة الحالية حيث تبين أن متوسط دافعية الانجاز عند كل من الطلاب والطالبات تتقارب بينهما تقريبا، والفرق غير دال احصائيا. ولعل هذا التناقض بين النتائج يعود أساسا الى طبيعة المجتمعات التي اجريت فيها مثل هذه الدراسات. كما يمكن ان يعود أيضا الى الفارق الزمني الكبير بين الدراستين. ولعل دراسة مصطفى تركي (١٩٨٦) والتي أجراها على طلاب وطالبات جامعة الكويت بهدف معرفة الفروق بين الجنسين في الخوف من النجاح في مواقف المحايدة والمنافسة تؤيد هذا الرأي، حيث توصل هذا الباحث الى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الخوف من النجاح سواء في مواقف المحايدة او المنافسة.

كما كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب والطالبات في التحصيل الدراسي، حيث تبين ان متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب ٦٥,٣٦ بانحراف معياري ١١,١١ على حين كان متوسط درجات الطالبات ٦٩,٩٣ بانحراف معياري قدره ١٠,٢٢، وكانت قيمة «ت» لدلالة هذه الفروق ٢,٥١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا ما كشف

عنه تحليل التباين ايضا، حيث تبين أن هناك تأثيرا رئيسيا للجنس Main effect في المتغير التابع (التحصيل الدراسي). أي كشف تحليل التباين عن وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي حيث كانت قيمة «ف» ٩,٠٧ وهي دالة عند مستوى ٠١,٠ أيضاً (أنظر جدول رقم ٦) وأن الطالبات أفضل تحصيلاً من الطلاب.

وأنه لدهش حقا عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء وفي الدافعية للانجاز (العاملان الأساسيان اللذان يقوم عليهما التحصيل الدراسي) مع وجود فروق بينهما دالة في التحصيل الدراسي. حقيقة انه من الصعب ان لم يكن من المستحيل حصر جميع العوامل التي يمكن ان تؤثر في التحصيل الدراسي، حيث ان كثيرا من هذه العوامل بعيدة عن التلميذ ذاته. لكن من المؤكد ان هذه الفروق لا تعود في حالتنا هذه الى الذكاء او دافعية الانجاز حيث تبين انهما واحد في المجموعتين تقريبا. كما لا يمكن ان تعزى هذه الفروق الى المعلم أو الطريقة أو المنهج أو الكتاب او الامتحانات فهي واحدة في المجموعتين أيضا. ويرى الباحث ان هذه الفروق تعود فعلا الى أمور مرتبطة بالجنس. فالطالب في هذا المجتمع لديه الكثير من الفرص غير الجامعة مما يجعله مترددا بين الانقطاع والاستمرار خاصة في السنة الأولى مما ينعكس على تحصيله. أما بالنسبة للفتاة في هذا المجتمع فتضيق أمامها فرص الاختيار، بل قد تكون الدراسة هي البديل الوحيد مؤقتاً للزواج والتفرغ للأسرة. كما ان الفتاة في هذا المجتمع ليس لديها حرية الحركة خارج نطاق الجامعة، الأمر الذي ينعكس بصورة واضحة على عدد ساعات المذاكرة عند كل منهما. كما قد تعود هذه الفروق ايضا الى الفروق في درجات الثانوية العامة. فكثير من طالبات كلية التربية حصلن على درجات عالية في الثانوية، ومع هذا يفضلن الالتحاق بكلية التربية ـ عن غيرها من الكيات الأخرى ايمانا منهن بأنها أنسب الكليات لظروفهن في العمل أو غير ذلك. أما الحال فيختلف بالنسبة للطلاب فكثير منهم لا يأتون الى كلية التربية الا بضغط الدرجات حيث يفضل غالبية الذكور الالتحاق بكليات العلوم الادارية والسياسية أو الاداب ولا يلتحق الطالب بكلية التربية الا مجبرا.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرض الثاني:

كشف تحليل التباين الثلاثي (أنظر جدول رقم ٥) أن لدافعية الانجاز

بمستوييها (المرتفع/المنخفض) تـأثير رئيسي main effect بالنسبة للتحصيل الدراسي بمعنى ان تأثير دافعية الانجاز المرتفعة في التحصيل الدراسي يختلف بصورة دالة احصائيا عن تأثير الدافعية المنخفضة للانجاز بغض النظر عن العوامل الأخرى الموجودة في التصميم العاملي. فقد تبين مثلا ان متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية للانجاز ٧٢,١٥ على حين كان متوسط درجات المجموعة المنخفضة للانجاز ٦٣,٥٤ وكانت قيمة «ف» ٣٠,٤١ وهي دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١, مما يؤكد تأثير مستويات دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي.

وهكذا يمكن القول بان الفرض الثاني الذي يقرر بأن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في الانجاز أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة المنخفضة في الانجاز قد تحقق بصورة واضحة مما يؤكد صدق هذا الفرض.

وحتى عند حساب معاملات الارتباط بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية، أشارت النتائج (أنظر جدول رقم ٣) الى أن هذه العلاقات ٨١,، ٤٥,، ٦٢,، على التوالي وكلها علاقات موجبة ودالة عند مستوى ٠٠١,٠.

كما تم حساب معاملات الارتباط الجزئية (Partial Correlations) بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي مع عزل تأثير عامل الذكاء في كل من عينة الطلاب والطالبات والعينة الكلية، وكانت الارتباطات الجزئية كالآتي: ٨٠,، ٤٥,، ٦١, على التوالي وكلها دالة عند مستوى ٠٠١, أيضا (أنظر جدول رقم ٤) وتؤكد هذه الارتباطات الجزئية العلاقة القوية الموجودة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي حيث أن العلاقات قريبة في الحالتين وغير مشبعة بتأثير عامل الذكاء.

ويبدو أن كل النتائج المرتبطة بالفرض الثاني متسقة فيما بينها، كما هي متسقة مع نتائج كثير من الدراسات السابقة الأخرى، فالفروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١, في التحصيل الدراسي بين المجموعة العالية في الانجاز والمجموعة المنخفضة في الانجاز. كما ان العلاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي علاقة ايجابية قوية في الحالات الثلاث حيث تبين ان كل الارتباطات

دالة عند مستوى ۰,۰۰۱, حتى الارتباطات الجزئية تؤكد طبيعة هذه العلاقة الايجابية القوية. ولعل هذا يتفق تماماً مع ما قرره ماكليلاند (McClelland, 1953) منذ فترة طويلة حين وضح أن دافعية الانجاز العالية تؤدي الى المنافسة والتفوق وبالتالي فليس غريبا ان نرى ان الأكثر دافعية للانجاز أكثر تحصيلا والعكس.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اليه (Kolb, 1950) حين وجد أن تدريب الطلاب العاديين خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز أدى إلى زيادة الدافعية لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي بصورة دالة احصائيا. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Simons & Bibb, 1974 حين ارتبط الأمل في النجاح (وهو أحد أشكال دافعية الانجاز لديهما) بالتحصيل العالي بدرجة دالة احصائيا، كما ارتبط الخوف من الفشل بالتحصيل الدراسي المنخفض بدرجة دالة احصائيا ايضا. ولقد أشار موسن وزملاؤه (Mussen, et al., 1980) الى أن الأفراد العالين في الدافعية للانجاز حققوا مستويات نجاح عالية في المدرسة الثانوية والجامعة، كما شغلوا المراكز المرموقة في المجتمع.

ثالثاً: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

بالنظر في جدول رقم (٥) يتبين ان للذكاء تأثير رئيسي (main effect) بالنسبة للتحصيل الدراسي لدى العينة الكلية. أي أن تأثير الذكاء العالي يختلف بصورة جوهرية ودالة احصائيا عن تأثير الذكاء المنخفض بغض النظر عن العوامل الأخرى في البحث. فقد تبين مثلا (جدول رقم ٦) أن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في الذكاء ٧١,٧٦ على حين كان متوسط درجات المجموعة المنخفضة في الذكاء ٦٣,٧٣ وكانت قيمة «ف» ٢٥,٠٣ وهي دالة عند مستوى ۰,۰۰۱, مما يؤكد تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي، ويؤكد بالتالي صدق الفرض الثالث الذي يقرر بأن متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية في الذكاء أعلى من متوسط درجات التحصيل الدراسي للجموعة المنخفضة في الذكاء.

كما كشفت معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء والتحصيل الدراسي ـ انظر

جدول رقم (٣) ـ عند كل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية عن ارتباطات موجبة قيمتها ٤٦,، ٥١,، ٤٩,، على التوالي وكلها ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى ٠٠١,, مما يؤكد هذه العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

وحتى عند حساب معاملات الارتباط الجزئية (جدول رقم ٤) بين الذكاء والتحصيل الدراسي مع عزل تأثير دافعية الانجاز في كل من عينة الطلاب والطالبات والعينة الكلية، بقيت هذه الارتباطات كما هي دون تغير يذكر حيث كانت ٤٥,، ٥١,، ٤٨, على التوالي، وكلها ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى ٠٠١,, أيضا. أي أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لم تتغير بعد عزل تأثير دافعية الانجاز منها.

وجدير بالذكر ان تأثير عامل الذكاء في التحصيل المدرسي أو التنبؤ بمستوى التحصيل للطلاب عن طريق قياس الذكاء من الأمور الواضحة والتي قطع فيها علم النفس التربوي شوطا بعيدا. فالنتائج منذ عهد بينيه وهي متسقة في هذا المجال. ففي خلال الثمانين عاما التي مضت من هذا القرن ونتائج الأبحاث متسقة ومؤيدة لوجود علاقة موجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي تزيد عن + ٥٠, في كثير منها.

(Sprinthall, 1977, p. 483)

رابعاً: مناقشة نتائج الفرض الرابع:

أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي في هذا البحث (جدول رقم ٥) الى ان التفاعل بين عاملي دافعية الانجاز والذكاء، وكذلك التفاعل بين عاملي الذكاء والجنس غير ذي دلالة احصائية حيث كانت قيم «ف» ٣,٧٥، ٠,٢٥ على التوالي وهي غير دالة احصائيا.

هذا يعني أن تأثير دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي لا يتوقف ولا يختلف باختلاف مستويات الذكاء. كما ان تأثير الذكاء لا يختلف باختلاف مستويات دافعية الانجاز. وهكذا الحال بالنسبة للتفاعل الثاني غير الدال احصائيا، فتأثير الذكاء في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الجنس، كما ان تأثير الجنس في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الذكاء حيث أن قيم «ف» غير دالة في الحالتين.

كما تبين أيضا من نتائج تحليل التباين الثلاثي ان التفاعل بين العوالم الثلاثة (دافعية الانجاز ـ الذكاء ـ الجنس) غير دال احصائيا، حيث كانت قيمة «ف» لهذا التفاعل ٠,٦٧ أي أن تأثير أي عامل من هذه العوامل لا يعتمد ولا يتوقف على تأثير مستويات العوامل الأخرى فمثلا تأثير دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف مستويات الذكاء وإختلاف الجنس.

ولكن من جهة أخرى أشارت نتائج هذا البحث الى ان التفاعل بين دافعية الانجاز والجنس هو التفاعل الوحيد الدال احصائيا حيث كانت قيمة «ف» ٦,٠٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ أي أن تأثير دافعية الانجاز في التحصيل الدراسي يعتمد على نوع الجنس ـ كما أن تأثير الجنس في التحصيل الدراسي يعتمد على مستوى دافعية الانجاز. وهكذا يمكن القول أن الفرض الرابع لم يثبت الا في جزء واحد فقط من أجزائه الأربعة التي يتكون منها.

ولفهم أبعاد هذا التفاعل الدال احصائيا بين دافعية الانجاز والجنس كان لابد من اجراء المقارنات المتعددة باستخدام طريقة شيفي لكشف طبيعة هذا التفاعل ونعرف كيف يختلف تأثير دافعية الانجاز باختلاف الجنس، وكيف يختلف تأثير الجنس في التحصيل المدرسي باختلاف مستويات دافعية الانجاز.

لقد كشفت طريقة شيفي للمقارنات المتعددة (أنظر جدول رقم ٧) أن متوسط درجات التحصيل الدراسي عند الطلاب العاليين في دافعية الانجاز ٧٢,٣٩ على حين ان متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب المنخفضين في دافعية الانجاز ٥٩,٢٢ والفرق دال عند مستوى ٠,٠٠١ أي أن الطلاب العاليين في الانجاز أفضل تحصيلا من زملائهم المنخفضين في الانجاز. ولعل هذا يتسق تماماً مع نتائج كل الدراسات السابقة التي اشرنا اليها من قبل، كما يتسق مع نتائج هذه الدراسة في مواقع أخرى.

كما كشفت طريقة شيفي للمقارنات المتعددة أن متوسط درجات التحصيل الدراسي عند الطالبات المرتفعات في دافعية الانجاز ٧٢,٠٠ على حين ان متوسط التحصيل الدراسي للطلاب المنخفضين في دافعية الانجاز ٥٩,٢٢ والفرق دال عند مستوى ٠,٠٠١, وواضح أن هذا الفرق يعود الى الفرق في مستوى دافعية الانجاز، كما يتسق مع ما وصلنا اليه سابقا من ان البنات أكثر تحصيلا من البنين.

كما يتضح من جدول رقم (٧) أيضا ان تأثير دافعية الانجاز المنخفضة في التحصيل الدراسي يختلف باختلاف الجنس، حيث تبين ان متوسط التحصيل الدراسي للطالبات المنخفضات في الانجاز ٦٧,٣٩ وهو أعلى بدرجة دالة احصائيا من متوسط درجات التحصيل الدراسي للطلاب المنخفضين في دافعية الانجاز (٥٩,٢٢) والفرق دال عند مستوى ٠,٠٠١ أي عند تساوى مستوى دافعية للانجاز في الانخفاض كانت الأفضلية للطالبات وهذا يؤكد أيضا تفوق الطالبات عن الطلاب في التحصيل الدراسي. علي حين لم يكن الحال كذلك عند تساوى الدافعية للانجاز في الارتفاع فلم تكن الفروق واضحة ودالة بين الجنسين.

وفي النهاية يرى الباحث ضرورة المزيد من الدراسات في هذا المجال في مستويات تعليمية أخرى مع عينات أخرى وطرق موضوعية أكثر لقياس التحصيل الدراسي.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

١ ـ أحمد زكي صالح (١٩٧٤م). «تعليمات اختبار الذكاء المصور. القاهرة: المطبعة العالمية.

٢ ـ سيد محمود الطواب (١٩٨٦). أثر خبرات النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الاعدادية». القاهرة: مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير سنة ١٩٨٦.

٣ ـ سيد محمود الطواب (١٩٧٤). «السلوك التوافقي وعلاقته بنجاح طلاب دور المعلمين». رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

٤ ـ فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨١). «كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين». القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

٥ ـ فؤاد البهي السيد (١٩٦٨م). «الذكاء وقياس العقل البشري» القاهرة: دار الفكر العربي.

٦ ـ لندا ل. ديفيدوف (١٩٨٣). مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام، مراجعة فؤاد أبوحطب. القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر بالتعاون مع المكتبة الأكاديمية.

٧ ـ مصطفى تركي (١٩٨٦م). «الخوف من النجاح عند الذكور والاناث في موقف محايد وموقف منافسه». الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية: المجلد ١٤ العدد ٤.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

REFERENCES:

8. Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (1966) A theory of achievement motivation, New York: John Wiley & Sons, Inc.

9. Beck, R.C. (1983). Motibation: Theories and Prnciples. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

10. Boocock, S.S. (1972). An introduction to the sociology of learning. Boston: Houghton Mifflin Company.

11. Corsini, R.J. (Ed.) (1987). Concise Encyclopedia of Psychology New York: John Wiley and Sons, p. 9.

12. Dunham, R.B. (1973). Achievement motivation as predictive of academic performance: A multivariate analysis, The Journal of Educational Research, 67, 2, 70-72.

13. Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, Vol. 41, Bo. 10, 1040-1043.

14. Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). "Achievement motivation" In E.M. Hetherington (Ed.), Socialization Personality and Social development. New York: John Wiley and Sons.

15. Glass, G.V. & Stanley, J.C. (1970). Statistical Method in Education and Psychology, Englewood Gliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

16. Hilgard, E.R., Atkinson, R.L. and Atkinson, R.C. (1979). Introduction to psychology, New York Harcourt Brace Jovanovich, Inc., P. 589.

17. Horner, M. (1968). "Women's will to fail" Psychology Today, 3.6 36-38.

18. Klinger, E., (1966). Fantasy need achievement as a motivational construct, Psychologicl Bulletin, 66, 291-308.

19. Kolb, D.A., (1965). Achievement motivation training for underachieving high school boys, Journal of personality and Social Psychology, (2) 6, 783-792.

20. Krandall, V.C. (1969). Achievement behavior in young children, in Rosen, B.C., Crocket, H.J. and Nunn, C.Z., Achievement in American Society, Massachusetts: Schenkman Publish-

ing Compay, Inc.

21. Kukla, A. & Scher, H. (1986). "Varieties of Achievement motivation". Psychological Review Vol. 93, No. 3, 378 380.

22. Mathis, B.C. & Cotton, J.W. & Sechret, L. (1970). Psychologival foundation of Education lrarning and Teaching, New York: Academic Press, Inc.

23. McClelland, D.C. (1967). The achieving society. Princeton, N.J.: D. Van Nastrand Co., Inc.

24. McClland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. and Lowell, E.L. (1953). The achievement motive, New York: Appleton-Century-crofts, Inc.

25. McClelland, D.C. and Friedman, G.A. (1970). Child training practices and the achievement motivation appearing in the Folk Ta;es, in Al-Issa, I. & Denniks, W. (Ed.) Cross-Cultural Studies of Behavior, New York: Hotel, Rinehart and Winston, Inc.

26. Mussen, P.H., Conger, J.J., & Kegan, J. (1980). Child development and personality, New York: Harper & Row Publishers,

27. Nicholls, J.G. (1984). Achievement motication: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, Vol. 91, 3, 328-346.

28. Rosen, B.L. & D'Andrade: R. (1959). The psychological origins of achievement motivation, Sociometry, 22, 185-217.

29. Schultz, C.B. & Pomerantz, M. (1974) Some problems in the qpplication of achievement motivation to education: The assessment to motice to success and probability of success. Journal of Educational Psychology, 66, 4, 599-608.

30. Simons, R.H. & Bibb, J.J. (1974). Achievement motivation, test anxiety, and underachievement in the elemenetary school, The Journal of Educational Research, 67 8, 366-369.

31. Smith, C.P., (1969). Achievement related motives in children, New York: Russell Sage Foundation.

32. Sprinthall, R.C. & Sprinthall, N.A. (1977). Educational Psychology: A. Developmental Approach. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

33. Stiles, J.A., (1969). Child development, Encyclopedia of Educational Re-

search, pp. 116-125.

34. Uhlinger, C.A. & Stephens, M.W., (1960). Relation of achievement motivation to academic achievement in students of superior ability, Journal of Educational Psychology, 51, 5, 259-266.